DOCUMENT RESUME

ED 347 704 EC 221 065

AUTHOR Nagasaki, Tsutomu; And Others
TITLE Cognitive-Pragmatic Approach III: A Group Therapy for Down's Syndrome Children.
PUB DATE Feb 89
NOTE 10p.; Article includes an English abstract. RIEEC Report is published by the Research Institute for the Education of Exceptional Children.
PUB TYPE Journal Articles (080)
LANGUAGE Japanese
JOURNAL CIT RIEEC Report; v38 p51-58 Feb 1989

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Childrens Games; *Cognitive Development; *Downs Syndrome; Foreign Countries; Group Therapy; *Interpersonal Communication; *Intervention; *Language Acquisition; *Pragmatics; Preschool Education
IDENTIFIERS Japan

ABSTRACT

The study discusses an intervention program for three young Down's syndrome children who had shown communication problems with other children. A game situation was developed in which the Japanese children interacted among themselves and with adults. Rules were designed to provide a structured context for the game, and the rules were kept within the children's cognitive level. Through participation in the game, improvement was observed in the children's cognitive level, which brought about a higher pragmatic level in the children's expressions. (JDD)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

ED347704

# COGNITIVE–PRAGMATIC APPROACH III
## — A Group Therapy for Down's Syndrome Children —

Tsutomu NAGASAKI
*Division for the Education of the Speech & Language Handicapped*

Shigeru MORIMURA
*Osaka City Rehabilitational Training Center*

Yukiko KIRIFU
*Takatsu Junior High School*

Emiko MINENO
*Kirigaoka School for Physical Handicapped Children & Youth, Attached Tsukuba University*

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Kietsu Fujiwara

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

EC 221065

BEST COPY AVAILABLE

特殊教育研究施設報告
1989, 38, 51-58

# 認知・語用論的アプローチによる言語指導の試み（III）

## ――ダウン症児に対する集団ゲームを通してのコミュニケーション指導――

長崎　勤*　森村　茂**
切封由紀子***　嶺野恵美子****

キーワード：言語指導　認知・語用論的アプローチ　ゲーム

**問題と目的**

近年，言語活動における語用論的側面が，単なる言語の一側面としてのみならず，言語獲得の基盤あるいは起源として注目されている。すなわち獲得した言語をどの様に使用するかという従来の語用論的枠組みを越え，他者との相互交渉，コミュニケーションを通して言語獲得が可能になるとする考え方が広く受け入れられるようになってきた(Bates, 1976, Bruner, 1983, Owens, 1984)。

このような言語発達研究の流れを受け，障害児に対する言語指導(language intervention)の方向も大きく変化しようとしている。言語指導を従来の指導室内での指導者と子どもとの一対一のセラピーや机上学習に限定するのではなく，家庭やグループ場面に近い指導場面を設定したり，あるいは指導者が家庭や学級に出向き，より自然に近い文脈の中で母親と子ども，教師と子ども，子どもどうしの相互交渉そのものを調整し，その相互交渉を通して機能的に言語発達を促そうという方向である(McCormick & Schiefelbusch 1984; Fey, 1986)。

指導方法にも様々な試みがなされ始めている。それらのうちの代表的な方法に自由な遊び場面の中で適切な機会をとらえ言語指導を行うものがある。Hart & Risley (1975)は4～5歳の言語発達遅滞児に対し自由遊び場面で，例えば子どもが「トラックちょうだい」といった要求をしたときに教師は「どうして？」「何のために？」といった質問を組織的に行い，「トラックちょうだい，そしたらそれで遊べるから」といった複文の産出をうながした。また子どもどうしの会話では教師が「それをビル（おもちゃで遊んでいる子どもの名前）にちょうだいっていってごらん」と促し子どもが躊躇しているときには「ビル，アンデイ（対象児）がおもちゃをちょうだいっていうからね」と近くの子どもの注意を対象児に向けさせた。週4日，19週の指導の結果，指導前後のベースラインを比較すると複文の産出は3倍以上に増加したことを報告している。また生態学，語用論的立場からMacDonald (1984)は会話を用いた"Echo model"を提唱している。

もう一つの代表的な方法に日常生活や集団ゲームのルールやルーテインを分析・再構成し場面設定を行い，そこでのやり取りや言語の使用を目的化し指導するものがある。Snyder-McLeanら(1984)は3～4歳の発達遅滞児に対し，平均4.7カ月間にわたりレストラン，サーカスごっこといった"story-type joint action"を行い，場面文脈に沿った言語目標を設定し指導を行った結果，その期間内に理解言語で6.86カ月，表出言語で5.41カ月の増加が認められたことを報告している。Saundersら(1988)は有意味語の無い重度の発達遅滞児に対しスナックの準備や，職業訓練といった生活のルーテインを構造化し，そこでの前言語的な伝達行為の表出を促す指導を行っている。

前者の場面設定は認知的に高いレベルにあり，遊びそのものが活発に行われるが言語やコミュニケーションに特に問題を示す対象児には適しているといえるが，場面文脈の理解そのものに困難性を示す精神発達遅滞児や重度の情緒障害児には後者の場面設定から始め，徐々により自由度の大きい前者に移行することが望ましいと考えられる。

この様に自然文脈を取り入れた指導形態が盛んになってきているが，文脈そのものの持つ意味や構造について検討することが今後の指導研究にとって重要であろう。文脈(context)とは何であろうか。ある場面にいる子ど

* 言語障害児教育研究部門
** 大阪市更生療育センター
*** 川崎市立高津中学校
**** 筑波大学付属桐が丘養護学校

もにとって，その文脈は次の２つの側面を持つと考えられる。一つは「文脈の理解」の側面であり，もう一つは「文脈への参加」の側面である。「文脈の理解」はその場面において何が起こっているか，についての理解であり，そこでの人－人，人－物，物－物，あるいは人－物－人といった空間的関係性の理解，および事態の連続性，順序性といった時間的関係性の認識から成り立っていると考えられる。「文脈への参加」は理解した文脈と自己との関係性の認識，ならびにその場面文脈の物，人に対し具体的な行為によって能動的に関わろうとする志向性，コミュニケーションの側面である。ほとんどの日常生活においては「文脈の理解」と「文脈への参加」は同時に生起するようにみえる。しかし例えば子どもがテレビを見ている時，テレビ場面の「文脈の理解」はされても「文脈への参加」が行為として起こることは稀であろう。乳児の物のやり取りの発達においても最初は他者の行為を興味深く見つめる段階から自ら行為に加わろうとする段階へと移行する（長崎，1988）。また反対に乳幼児が意味はわからないが兄弟の遊びの中に入っていこうとする時期があるのも事実であろう。また障害児に対する教育に際し「わかっているようだが，活動に加わろうとしない。しかし，家に帰ってから兄弟を相手にして同じことをしていた」，あるいは「喜んで活動しているようだが，本当にわかっている様には見えない」といった報告はよくなされる。

このように「文脈の理解」がされていれば「文脈への参加」がなされるとは限らず，また「文脈への参加」がなされていても「文脈の理解」がされているとも限らないのである。すなわちこの二つの側面は異なった質を持つといえ，文脈での指導に際しても理解と参加を区別して評価し指導する必要があるといえる。

前述のように「文脈の理解」は認知的側面に，「文脈への参加」は語用論的側面により深く関連しており，その両側面を統合した指導形態が「認知・語用論的アプローチ」である。筆者らは有意味語を持つが使用に問題を持つ対象児（長崎他，1986），有意味語を持たない発達遅滞児（長崎他，1987）に対し本アプローチを試みてきたが，今回は発達年齢３歳から５歳のダウン症児に対し指導を行った。

ダウン症児では他の発達領域に比較し言語発達の遅れが顕著であろ（長崎，1988）が，文法，語彙の発達のみならず，語用論的側面の問題点も指摘されている（長崎・池田，1982; Smith & von Tetzchner 1986）。本研究の対象児も精神年齢に比較し言語発達が遅れており，また場面に合った適切な言語使用にも問題がみられたため，比較的単純なルールを含む社会的ゲームを用いてそこでのルールの理解と意図的伝達の形成に焦点を当てた指導を行った。またその指導経過を通し，言語発達と場面文脈との関連について検討を試みたものである。

## 方　法

全体は，個別指導・音楽指導・集団ゲーム指導・母親面接からなり，およその時間配分はそれぞれ60分・20分・20分・20分である。

1. 対象児

集団ゲームに参加した子どもは５人であったが，うち２人は８回のセッション中２回しか参加していないので残り３人（M. M. 児，H. K. 児，M. Yu. 児）を分析の対象とした。

指導開始時のそれぞれの子どもの特徴を Table 1 に示した。全員０歳から早期教育（池田他，1982）を受けており M. A. で３歳以上であり，IQ の高い子どももいるが，語用面の発達は十分でなく，伝達意図が相手に十分伝わらなかったり，自己中心的な発話をすることが多く見られた。

2. 期間と場所

1987年５月15日から７月17日にかけて，月３回，計８セッションを行った。部屋にはピアノがありマジックミラーから観察することができる。また，２台のビデオカメラにより録画することもできる。

3. ゲーム内容

最初に『おおかみ』の役を決め，『おおかみ』役の人はぬいぐるみの面をかぶると同時に囲いを立てて家を作りその場所で待機する。『おおかみ』以外のメンバーは果物の絵カードを３枚ずつ首に下げ，好きな色のフープを選んで好きな場所におく。なお，セッションが進むにしたがい，子どもたちが準備を進める比率が高くなっていった。

ルールは下記の５つから成る。①～④は繰り返し行われ，その日の最後に⑤の「数の比較」を行う。

① 音楽が始まったら『おおかみ』以外のメンバーは動く

② 音楽が止まったらフープに入る

③ フープに入れなかった人が，その回のゲームの負け

④ 負けた人は果物を一つ取られる（『おおかみ』役の人が果物を取る）

⑤ 最後に一番多く残った人が，その日の勝ち

Table 1　対象児

| 対象児 | M.M.児（女） | H.K.児（男） | M.Yu.児（男） |
|---|---|---|---|
| CA [1] | 5:11～6:2 | 5:10～6:1 | 3:3～3:6 |
| IQ [2] | 62 | 92 | － |
| 言語理解 | 色や動物など，弁別としては理解できるが，名称になると間違える。 | 曜日などの時間感覚や，でき事の関係の理解ができるようになってきた。 | 重い・軽いなどの有標語や上・下などの場所関係や，動詞の理解など良い。 |
| 言語表出 | 重文の発話が出る。<br>発音が不明瞭なために，言ったことが相手に伝わらないことが多い。 | 助詞や接続詞の使用が可能になる。まだ，一語文・二語文の発話が中心だが，やりとりが続く。 | 助詞の使用が頻繁になり，重文も出てきている。 |
| 数の理解 | 1から5までの，数唱や1対1対応も不安定。<br>数の理解も3になると不安定になる。 | 数唱は100くらいでも可<br>1対1対応は2桁までできる。5までの合成・分解もできるが，具体物でないとまだ難しい。 | 直感数でも3までの理解はできる。4も理解できているようだが，まだ不安定。 |
| その他 | 人に対する関心が高いが，自分の文脈で動くことが多い。認知面・情緒面ともに3歳レベルにあると考えられるが，感情表現は豊か。 | 通っている園や家庭での経験が豊かなためと思われるが，対人面・対物面とも面白さへの関心が高く，発想が豊かで，遊びを自分で展開できる。 | よく見て，よく聞いて，よく模倣し，すぐに自分のスキルとして使っていく。一番年少のためか，他児から世話をされる機会が多い。 |

＜注1＞生活年齢（CA）は，集団ゲームを行った期間に対応して，幅で示した。
＜注2＞IQは田中・ビネーの検査結果による。参考までに，M.Yu.児は，CA4歳時で104であった。

4．分析方法

場面・文脈の理解度に関して，ルールの理解度・ゲームへの参加度を分析し，子どもたちの発話行為に関して，発話内容のカテゴリー分析・意図と相手の明確な発話数の変化を分析する。

ルールの理解度とゲームへの参加度はゲームに入っていない指導者が観察室から見ながらチェックリスト法によって段階評価される。

また，ゲーム場面は2台のビデオカメラにより録画される。発話内容のカテゴリー分析，意図と相手の明確な発話の評価は録画されたVTRを再生して行った。分析は2人の指導者が担当し，両者の意見が一致したもののみを分析対象としそれ以外のものは判定不能として除外した。

1)　ルールの理解度

チェックリスト法により，Table 2の5段階評価を行った。

2)　ゲームへの参加度

チェックリスト法により，Table 3の7段階評価を行った。

Table 2　ルールの理解度

| 段階 | 内　容 |
|---|---|
| 5 | よくわかる |
| 4 | わかっているが拒否する |
| 3 | 声かけのみでわかる<br>（かなりわかる段階） |
| 2 | 場面理解でわかる<br>（少しわかる段階） |
| 1 | わからない |

Table 3　ゲームの参加度

| 段階 | 内　容 |
|---|---|
| 7 | 他児にも参加を促す |
| 6 | 自発的に参加する |
| 5 | 声かけだけの援助で参加する |
| 4 | 行動を伴う援助で参加する |
| 3 | 参加しないが見ていて声をかける |
| 2 | 参加しないがチラチラ見ている |
| 1 | 全く参加しないか，すっと拒否 |

3) 発話内容のカテゴリー分析

若葉ら(1978)を参考にしてカテゴリー分析を行い，言語による指導者とのやりとりの内容を分析する。カテゴリーとしては特に社会的言語行動に注目した。その内容を Table 4 に示す。

結果は，8回のセッションを前・後半4回ずつに分け，その間での発話内容の比率の変化で調べた。

4) 話者の意図と話す相手の方向が明確な発話の抽出

下記3項目をすべて満足する発話をカウントした。

① 発話時に視線が相手に向かっていたこと。これは，VTR の中で顔の方向が相手の方に向いていたかどうかで判断した。

② 伝達意図が相手もしくは周囲の者に受け取られ理解されたこと。相手がその発話を受け取って発話に合った反応をしたかどうかで判断した。

③ 発話内容が場面・文脈に合っていたこと。ハプニングが起きたときに，それに対して発話したものは認めるが，自分勝手な発話や，やりとりを乱すような発話はこの条件に反するものとした。

## 結　果

1. ルールの理解度

各セッション毎のルールの理解度の変化を Fig.1 に示した。ルール①～④に関しては，M. Yu. 児がセッション

Table 4　発話内容のカテゴリー（社会的言語行動のみを掲載した）

| 項目 | | 定義 |
|---|---|---|
| 自発的発話 | 呼びかけ | 問いかけ、訴え、願望などの意味で相手の名前を呼ぶ |
| | 要求 | 他者に自己の要求を満たすよう求めるもの |
| | 質問 | 他者に対する質問 |
| | 報告 | 他者に対し、報告する機能をもつもの |
| | 提案 | 相手に直接誘いかける |
| 応答的発話 | 拒否的応答 | 他者からの働きかけに対し、拒否する応答の発話 |
| | 不適切応答 | 他者からの働きかけに対する対応が、働きかけの意図が要求する範囲から逸脱した不適切なもの |
| | 消極的応答 | 他者からの働きかけの意図には最小限応じているが十分ではないもの |
| | 積極的応答 | 他者からの働きかけの意図に十分応じるとともに積極的に話題を発展させていくもの |

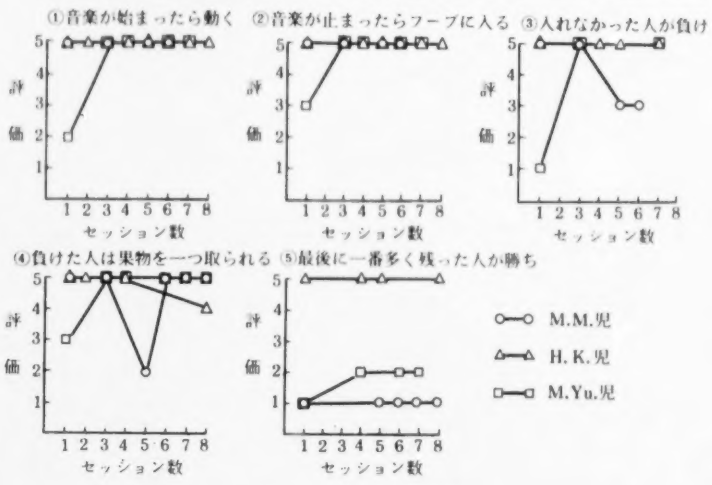


Fig. 1　ルールの理解度

1でまごついたり，M.M.児に変動があったりするが，全体的に良く理解されていると判断された。

ルール⑤の勝敗ルールは他のルールと質的に異なり，全てのルールを理解しているH.K.児を除いては理解されていない。この点は問題点として残ったが，ゲームの最後に行われるところでもあり，認知的要素の強いルールとして，そのままの形で継続して行った。

2. ゲームへの参加度

ゲームへの参加度に関しては Fig.2 に示した。M.M.児がセッション3と5で参加を拒否した場面があったが，ゲーム全体の構成が理解され始め，その難かしさを意識してきたためと判断した。セッション1で参加できていたこと，参加していなくてもよく見ていたことから考えて，他の指導も含めて積極的に指導場面に誘い，集団ゲームなどの楽しさを経験できるように話合いがなされ，援助も行われた。ゲームの楽しさを経験することが増し指導者の姿勢もわかってきたところで，自発的にゲームに参加するようになったと思われた。

3. 発話内容のカテゴリー分析結果

8回のセッションを前・後半の4セッションずつに分け，社会的言語行動の中での各カテゴリーの割合の変化を調べた。その結果を Fig.3 に示した。3児とも，自発

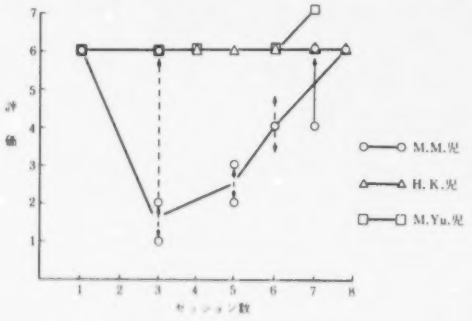


Fig. 2 ゲームへの参加度

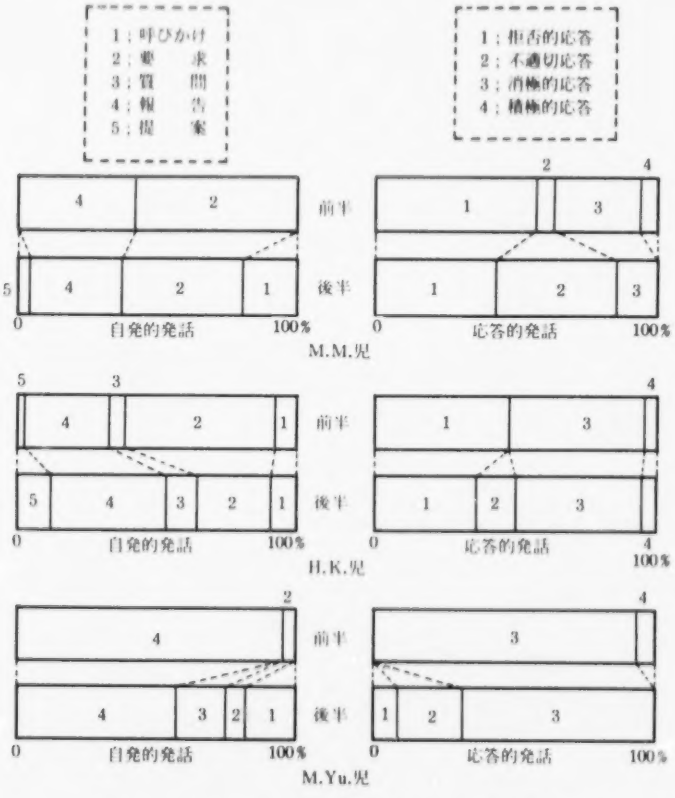


Fig. 3 社会的言語行動の前・後半の比較（百分率表示）

的発話・応答的発話の両方において，前半は特定のカテゴリーに集中しており発話がいくつかのパターンに限定されていたことが推測される。それに対して，後半ではカテゴリーの種類が増し各々の割合も平均化されていることから，前半よりも多様な発話内容が現われてきたことが推測される。例えば，後半のセッションでは，絵カードが一番多かった他児に対して「オメデトウ」と言ったり，先生と他児が話している最中に，自分もその中へ加わるために発話するような行為も認められた。

4. 相手の方向と伝達意図が明確な発話

相手との距離がありながら，方向と意図が明確で相手に伝わったと判断された発話の，セッション毎の数量変化を Fig.4 に示した。ゲーム時間が全く同じではないので，数値は一回のゲームの平均的な所要時間である20分当りに換算して示した。

全体的には，セッションの経過に従い増加する傾向にある。特に，M. M.児では自発的にゲームに参加するようになって，この発話が認められるようになった。なお，黒丸のところが減少しているが，これは『おおかみ』役の日であり，役割の違いによるものと考えられた。

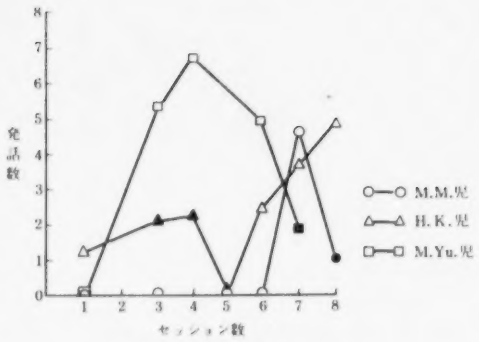


Fig. 4　意図と相手の明確な発話数の変化
＜注１＞数値は20分単位に換算している
＜注２＞黒ぬりはおおかみ役であったことを意味する

## 考　察

ゲームのルールに対する理解が安定して良くなり，全員がゲームに積極的に参加するようになると，発話内容が多様化し場面文脈に沿った適切な発話が増加した。このことは文脈の理解とコミュニケーションが密接に関連していることを示していると思われる。このようなゲーム指導に際しては，初期にルールの理解に焦点を当てた指導を行うことが後のコミュニケーションの指導の基盤となると考えられる。ルールの理解が対象児にとって困難と判断された場合，ゲームの構成やルールを変更することが必要になろう。

今回のルールでは，H.K.児を除いてルール⑤「最後に一番多くカードの残った人がその日の勝ち」の理解度が低かった。このルールは「最も多く残った人が勝ち」という数と勝敗との関係性の理解に関連する認知面と，「勝ってうれしい」といった情動面の両者が結び付き初めて理解される。M. M.児では数３の理解が困難なことと，他児と比較して自分の状態を考えることの困難さがこのルールの理解を難しくさせたものと思われる。M. Yu.児は数の理解には問題がなかったにもかかわらず理解度は低かった。このことは自分が何枚のカードを持っているかということと，そのことがある文脈で意味することとの間には認知的にも大きな隔たりがあることを意味していよう。また，本児には兄弟がおらずまた集団保育の経験も少ないため競争意識そのものが弱かったことも関連していると思われる。

指導場面の発話はほとんどが一語発話であり言語の形式面では単純であったが，カテゴリー分析の結果から自発的発話においても応答的発話においてもその機能面では多様化していた。自発的発話においては，３児ともに「呼びかけ」の割合が増加しており，他者への関心が増していったことを示している。応答的発話においては，３児ともに「不適切応答」の割合が増しているが，これは指導者が他の子どもに話しかけているときに指導者に話しかけてきたため“割り込んだ”という印象により「不適切応答」とみなされたものである。しかしこのような能動的な働きかけは，一方では他児の反応に注意が向くようになったことを示しており，今後自発的発話につながる可能性をもつものと思われる。

集団指導場面の活動水準を規定する要因の一つに指導者の係わり方が挙げられよう。今回のゲーム指導では指導者の働きかけはパターン化されており比較的統制されていたといえるが，それでも様々な葛藤場面が生起しそこでの指導者の対応の仕方によってゲームの進行，コミュニケーションの様態が変化することが幾度かみられた。指導者の要因については今後更に検討を加える必要がある。

今回の指導は，ルールの理解と場面文脈への参加，および言語の機能的使用に焦点を当てたものであったが，このような活動の変化が言語の他の側面である文法，意味論等の発達とどの様に関連していたかについて，本児らの個別指導，家庭での課題の結果等と照らし合わせ検

討する必要がある。

**謝　辞**

ともに指導と結果の検討にあたった藤井栄子，小山はるみ，南口京子，岡部祥世，八重田美衣の各氏に，また様々な助言をいただいた当研究施設教授，飯高京子氏に感謝致します。

**引用文献**

Bates, E. 1976 Language and context. New York: Academic Press.

Bruner, J.S. 1983 Child talk－learning to use language－. London: Oxford University Press.

Fey, M.E. 1986 Language intervention with young children. Boston: College-Hill Press.

Hart, B., & Risley, T.R. 1975 Incidental teaching of language in the preschool. Journal of applied behavior analysis, 8, 411-420.

池田由紀江・藤井和枝・岡崎裕子・長崎　勤　1984　ダウン症児の早期教育プログラム　ふどう社

McCormic, L., & Schiefelbusch, R.L. 1984 Early language intervention. Columbus: Merrill.

MacDonald, J.D. 1984 Conversation engineering－A pragmatic approach to early competence－Seminars in Speech and Language, 5 (3), 171-183.

長崎　勤・池田由紀江　1982　発達遅滞乳幼児における前言語的活動－ダウン症乳幼児と正常乳幼児の要求場面での伝達行為の分析－　発達障害学研究　4, 2, 34-43.

長崎　勤・飯高京子・萩原悦子・片山ひろ子・三浦　文　1986　認知・語用論的アプローチによる言語指導の試み－言語の使用的側面に問題をもつ３事例に対するコミュニケーション指導－　特殊教育研究施設報告　35, 1-18.

長崎　勤・飯高京子・竹内聖子・松井尚子・今井常晶　1987　認知・語用論的アプローチによる言語指導の試み(II)－話しことばをもたない３事例に対するごっこ遊び場面を媒介にした指導－　特殊教育研究施設報告　36, 39-46.

長崎　勤　1988　ダウン症児の初期言語発達－０歳から３歳までの言語と認知の縦断的検討－　特殊育研究施設報告　37, 49-55.

長崎　勤　1988　ことばの獲得とその指導：飯高京子・若葉陽子・長崎　勤（編）「ことばの発達の障害とその指導」　学苑社

Owens, R.E. 1984 Language development. Columbus: Merrill.

Saunders, R.R., Rast, J., & Saunders, M.D. 1988 A handbook for scenario-based active treatment. Bureau of Child Research, University of Kansas.

Smith, L., & von Tetzchner, S. 1986 Communicative, sensorimotor, and language skill of young children with Downs Syndrome. American Journal of Mental Deficiency, 91 (1), 57-66.

Synder-McLean, L.K., Solomonson, B., McLean, J.E., & Sack, S. 1984 Structuring joint action routines: A strategy for facilitating communication and language development in the classroom. Seminars in Speech and Language, 5 (3), 213-228.

若葉陽子・岡田征子・飯高京子　他　1978　言語発達遅滞児の追跡的研究(5)－チームアプローチの試み－　特殊教育研究施設報告　17.

# COGNITIVE–PRAGMATIC APPROACH III
## — A Group Therapy for Down's Syndrome Children —

Tsutomu NAGASAKI
*Division for the Education of the Speech & Language Handicapped*

Shigeru MORIMURA
*Osaka City Rehabilitational Training Center*

Yukiko KIRIFU
*Takatsu Junior High School*

Emiko MINENO
*Kirigaoka School for Physical Handicapped Children & Youth, Attached Tsukuba University*

## ABSTRACT

This is a report on a group therapy for the children with Down's syndrome. Language acquisition is based on both cognitive and pragmatic development in early infancy. Pragmatic development is facilitated through the mother-child interactions. Cognitive development will also be facilitated through these interactions. After acquiring meaningful words, the adult-child interactions would continue to provide basis for language abilities.

The purpose of this study is to discuss an intervention program for 3 children who had already acquired meaningful words but had shown communication problems with other children. In order to improve the communicative attitudes of these children, a game situation was utilized where these children interact with themselves and with adults. The provision was taken so that the rules for the game are within their cognitive level. As the result of setting such rules, it is easier for these children to understand the situation or the context and to speak along with the context. Through assisting to let these children participate in the rule-game, we aimed at the development of pragmatic and cognitive abilities. This method is called Cognitive-Pragmatic Approach.

The improvement of the cognitive level was evaluated in relation to the levels of (1) understanding of the rules, and (2) participation in the rule-game as a meausre of being with context. The pragmatic level was appraised in regard to the appropriateness of the child's utterances within the context.

An improvement was observed on the cognitive level of these children through this cognitive-pragmatic therapy. Furthermore, the improvement of their cognitive level brought about the children's expressions with higher pragmatic level.

**Key words**: language intervention, cognitive-pragmatic approach, group therapy